

[論 文]

インクルーシブ保育・教育における表現活動の意義と支援方法の検討

The Significance of Creative and Expressive Activities
in Inclusive Childcare and Education and Methods of Support田 中 早 苗^{*1}、水 野 友 有^{*2}、八 桁 健^{*3}、大 井 佳 子^{*4}

要旨

子どもの表現活動に対する教育的な支援に必要な視点を、アーティストとして活動する高校生の保護者へのインタビュー及び不登校児の遊びにおける作品から、子どもの自発的な表現活動と支援の相互作用に着目し検討した。2事例の表現の分析により、子どもの表現しようとするものを受容するだけでなく、子どもの表現方法を尊重し、十分な環境を整えるという「他者による応答」が、子どもの社会参加の様相を広げることが示唆された。

キーワード：表現活動 (creative and expressive activities)／

インクルーシブ保育・教育 (inclusive childcare and education)／

教育的支援 (educational support)／社会参加 (social participation)

I. 背景と目的

我が国の保育現場は、1970年代後半の障害児保育の広がりスタートとし、国際的なインクルーシブ理念の流れとともに、どの子も排除しない、どんなに障害や困難をかかえていても子ども期から排除されることなく、かけがえのない仲間や集団の中で一人一人がその子らしく輝き豊かに発達していくことを目指してきた。2017年9月に連携協定を結んだ北陸学院大学・同短期大学部と中部学院大学・同短期大学部は両大学が共有する特性を生かす共同研究として、保育・教育現場の今日的課題であるインクルーシブの理念を保育・教育現場で具体化する研究に取り組んできた。2019年度の共同研究の成果は大学間連携共同研究(1)

(2)(3)として中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要に報告し、本研究はそれらを引き継ぐものである。

インクルーシブ保育・教育の理念の実現は、一人一人を尊重するだけでなく、子どもたちの発達を可能な限り保障することが重要である。子どもたち同士が互いに差異や異質な部分も認め合い、相手の立場に立って行動できるようにサポートすることが保育者・教師の役目であり、多様な参加方法を保障するためには、環境の工夫が鍵になる。しかし、統合保育・教育からインクルーシブ保育・教育への展開は、実際、理念の確認にとどまっていることが多く、そのことを明らかにする研究も少ないことは多くの実践者、研究者が指摘するところである(石井2010など)。別府ら(2020)は、どの子どもにも周りの子どもと共有される遊びと生活を保障するためには、ニーズに対する保育としての配慮と工夫が求められ、その具体化が個別指導計画となると指摘した。インクルーシブ保育・教育の指導計画は、ただその場を一緒に過ごすだけではなく、障害をもつ子どもの内的世界が遊びと生活において確かに表現される経験が重ねられることで「仲間」として感じ合え

*1 TANAKA, Sanae

北陸学院大学 非常勤講師 特別支援教育論
大阪大学大学院連合小児発達学研究科金沢校
金沢大学子どものこころの発達研究センター

*2 MIZUNO, Yu

中部学院大学 教育学部 子ども教育学科

*3 YAGETA, Ken

中部学院大学 教育学部 子ども教育学科

*4 OOI, Yoshiko

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科

るようになっていくものでなければならない。加えて、仲間としての育ち合いを保障するためには一人一人が表現される生活でなければならない。保育・教育の現場は「どのように支援するか」と考えることが多いが、一人一人の学びのニーズに応えるのであれば、一人一人について「何を支援するのか」と問うところから始めることになる。即ち、インクルーシブの理念を実践に具体化することは、園や学校に日々の実践の見直しを求め、保育・教育の環境について変革を求めるものとなるのである。

本研究では、事例研究が専ら問題解決的アプローチとなっていることで現場が「統合」による支援から転換できていないという認識に基づき、子どもの自発的な表現活動が「支援」によって表現として開かれていく過程を検討し、当該児の社会参加の視点から考察する。園・学校における教育的支援への提言としてまとめることを目的とする。

II. 問題

事例を取り上げる前に、まずはインクルーシブ保育・教育として子どもたちの生活における表現活動をどのように捉えるべきか、あるいは捉えることが可能かを先行研究から整理する。

はじめに、「表現」という言葉の概念について整理したい。岡田（2013）は『認知科学』の中で、「表現とは、環境の中に何らかの形でモノゴトを生成することであると考えられる。」と述べ

ている。絵画や彫刻といった物質的な芸術作品のみならず、ダンスや音楽といった時間的な芸術作品、あるいは料理の創作や衣類のコーディネートといった行為も、環境の中にモノゴトを生成する表現行為であるというのが岡田の主張である。では、このような「表現」の捉え方の立場に立ち、表現行為のプロセスという視点から、「表現行為のモデル」について岡田（2013）の考えを基に整理したい。岡田は、表現行為の枠組みモデルとして図1を提示し、表現の必要条件となる次の5つの要素を提案している。

1. 「行為と知覚のサイクル」

最初に引いた線から次の形が浮かんでくるといった、「表現行為」とそれによって環境に生じた痕跡の中にある不変項の「知覚」とのサイクル。【図1の②、③、⑧、⑨の過程】

2. 「内面の表出」

目に見えないもの、概念的なものに対して「目に見える形を与える」こと。【図1の①、②の過程】

3. 「行為と省察のサイクル」

1. 2. に加えて、行為についての「省察」が含まれること。【図1の①～⑦の過程】

4. 「パーソナルな表現としての行為と省察のサイクル」

3. の表現行為が「特定の他者に向けられた」ものであるとき。【図1の①～⑦の過程+社会的環境との関わり】

5. 「芸術領域との関わりの中での行為と省察のサイクル」

4. が歴史的文化的な意味を帯びた「芸術領域の作品や知識との交流を含んでいる」もの。「芸術表現」はこの過程に位置づく。【図1の①～⑦の過程+社会的環境との関わり+芸術領域の文化との積極的な関わり】

本稿では岡田（2013）を基に「表現行為のモデル」を上記の5つに分類し定義する。そして、本研究で取り上げる各場面における表現がどのような表現プロセスの中に位置づいているのか、整理しながら考察する。

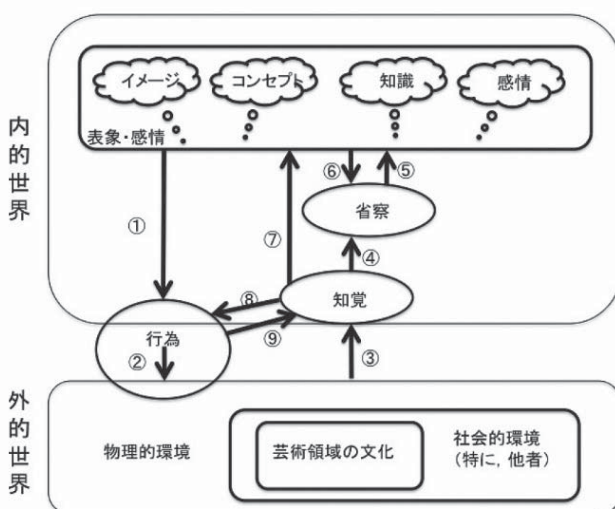


図1：岡田（2013）の「表現行為のモデル」より

Ⅲ. 方法

本研究では、子どもによる自発的な表現活動と支援の相互作用に着目した2事例を取りあげる。幼少期から主に描画による表現活動を軸に発達してきたAさんの保護者を対象にしたインタビューと、現在不登校の状態にある児童G君と支援者H青年とのレゴブロック（以下レゴと記す）とLaQを使った遊びの記録の分析から、子どもの自発的な表現活動が支援によって表現として開かれていく過程を示す。

倫理的配慮：AさんとG君の事例について、個人が特定されないよう個人情報に関わる内容は一部を曖昧にして記す。AさんとG君の保護者、H青年に草稿で論文記載内容の確認を依頼し記載の了解を得た。

Ⅳ. Aさんの保護者の「語り」からの検討

1. データ収集と分析手順

(1) 対象：Aさんの保護者（母親）

(2) 研究の方法

Web会議システム（Zoom）を使用した半構造化インタビューを約2時間実施した。主に、①Aさんの生育歴、②Aさんが表現活動を始めるきっかけ、③Aさんの表現するモチーフや素材、④Aさんの表現活動の頻度や量について聴き取りをおこなった。全ての逐語記録より、Aさんの表現活動に関連する語りを抽出し、さらに、①「絵を描く」という表現活動に出会うまでの経緯、②「絵を描く」という表現活動と他者の気づきと支援に関する語りとして分類し、幼児期においてAさんの「絵を描く」という表現活動が展開してきた要因について考察した。

(3) Aさんの生育歴

出生から乳児期は、定型発達児と同じ発達に育った。1歳半時の痙攣がきっかけで入院した際に、脳梁部分欠損が指摘されたが、障害につながるような症状はなかったため、特定の障害等の診断はなかった。2歳頃に、言葉の遅れがあり、遊び方が独特で、他者とのコミュニケーションは難しかった。最初に入園した兄妹と同じB園では、2ヶ月程度で「集団での生活は難しいお子さんなので、うちの園ではみられない」と言われ退園し、C学園（市立の療育施設）に週3～4回通う。

しばらくして受け入れ可能だと言われたD園に通園する。D園は比較的遠方だったことと、地域のE園の積極的な受け入れがあり、年長時1年間は兄妹も通っていたE園に通った。5歳時に重度知的障害と診断され、小学校入学の際に周囲からは特別支援学校をすすめられたが、中学校まで通常学校の特別支援学級を選択し、就学してきた。

小学校時代は、多動特性がかなり強く、飲食物のこだわりもあり、他児とのかかわりは難しかった。中学校では、担任の先生の終始一貫した肯定的なかかわりにより、早い時期から継続した信頼関係ができており、他児との関係性も構築し始めた。高校から特別支援学校に通い、地域で活躍するアーティストとして、現在も表現活動を行っている。

2. 結果と考察

Aさんの保護者のインタビューの逐語記録よりAさんの表現活動に関連する語りを抽出し、①「絵を描く」という表現活動に出会うまでの経緯、②「絵を描く」という表現活動と他者の気づきと支援について、Aさんの表現活動が展開した要因について考察した。インタビューの発話は<>内に示した。

(1) 「絵を描く」という表現活動に出会うまでの経緯

語り① ー幼児期のエピソードに関する語りー

・・・退院して、時間が経ってきたら、なんか遊び方がみんなと違ったんです。＜ほお、何歳ぐらいかわかりますか？＞えっとですね、たぶん2歳ぐらいだと思うんですけど。＜お姉さんの遊びとも違うし＞うん、そう、言葉もでてなかったですね。＜言葉ね、喃語とかはありましたか？＞うん、喃語はなかったですね、ふつう最初は「ママ」とか「マンマ」から始まりますよね、それはなかったですね。これを言うとかかなり不思議がられるんですけど（笑い）。こちらは話しかける、一方的に話しかける。で、えっとー、食べたいものがあれば自分で探すんですね。自分で探して、冷蔵庫でもなんでもよじ登って、食べたいものを食べるし、で、「ママ、これちょうだい」とかはなくて、自分が

思ったらすぐに行動、＜はい＞（笑い）。誰かにお願い、依頼するという観念がまず抜けている。＜見えたものに対して反応する＞そうですね、そうですね。で、たとえば車のおもちゃを与えても、普通の子どもは「びゅーん」とか言って走らせるんですけど、Aの場合は、まずタイヤを全部とって、＜なるほど、分解して＞はい。反対向きにくるこう、車を並べたりとか、えっと、ブロックをグラデーションや色で幾何学的に並べたりとか、やっぱり遊びが特殊でしたね。うん。＜えー、色で並べる、形・・・＞はい、色と幾何学的な形？、＜幾何学的な形、結構そういうのを好む感じ＞でしたね。はい。＜そうですか＞で、最初にあの、おねえちゃんが行ってたB幼稚園で、Aも入園できるからといって入園したんですけど＜ほお、ほお＞入園式の会場には入らず、外に並んでいるお母さんたちのスリッパを、全部花柄に並べて（笑い）＜はあ、＞花柄に全部並べる、＜花柄って、形を花にしたってこと？＞そうです、形をこう花のように＜あ～、あ～／もう、すでに表現＞はい。＜それ、何歳？4歳か、入園ってことは＞年中さんですね。4歳ですね。そのときにもうそれをやっていて、まったく入園式には興味がない。

母親の語りからもわかるように、Aさんの幼児期は、多動性や強いこだわりなどの特徴があり、療育施設を含めると3回の転園を繰り返しており、母親以外の他者との関係性の構築は難しい状況だったと推測できる。一方、Aさんの「表現」に着目すると、2歳児ですでに、色の順番（グラデーション）への関心や形や方向などへの興味がかがえる。また、興味・関心にとどまらず、スリッパを「花の形にする」という自発的な表現活動が始まっていることがわかる。

（2）「絵を描く」という表現活動と他者の気づきと支援

語り② －加配F先生との出会いとエピソードに関する語り－

・・・年長のときに、地域のE園、おねえちゃん

んが通ってたE園がA君もみたいといってくれて、＜ほお＞加配申請をしてきてくださいと言われ、E園で1年間過ごしたんです。で、おそらく診断してもらって判定が特別支援学校になるだろうと予測をしつつも、幼稚園の先生がすごくいい方で、小学校1年生になっても大丈夫のように特別支援学級まで頻繁に連れてって、トイレはこことか教えてくれてまして・・・中略・・・ただ、おねえちゃんにかかわってくれた先生が、ものすごくいい先生だったんです。他の先生は実は反対だったんです（笑い）＜え、でもそれすごいですね。キーパーソンですね。担任の先生になるのかな？＞そうなの。お姉ちゃんの担任の先生が、Aの加配の先生（F）になってくださったんです。絶妙なタイミングでかかわってくれてます。

（3）『書くことにトラウマがある』というのは具体的にどのようなことですか？に対する語り

語り③ －F先生が気づいた「トラウマ」に関する語り－

・・・たぶんなんですけど、以前通っていた園では、「こう書かせる」ような活動が多くて、Aにとっては少し厳しい指導のことが多かったようです。こう書きましよう、これを書きましようという感じで・・・

母親が語ったAさんの幼児期後半のエピソードでは、「F先生のおかげ」「（F先生）はすごくいい先生」というような、F先生への賞賛と感謝を意味する語りが多かった。姉が通っていたE園ということもあり、F先生と母親との良好な関係が長く続いており、転園前からAさんに対する理解があったことがわかる。そのF先生がAさんの加配担当教員になったことは、AさんがE園の生活になじむことだけでなく、Aさんの「表現」において変化をもたらすきっかけとなったことが推測できる。Aさんの「色鉛筆を渡しても全部ほっちゃう（放り捨ててしまう）」という行動の背景や要因に目をむけており、Aさんの「絵を描く」ことに関連する拒否行動に対して、「与えない」

という関わりではなく、「自由にさせる」という関わりが、Aさんの自発的な本来の表現を発揮させるきっかけとなったと考えられる。

前述したように、母親の語りによればAさんはすでに幼児期前半で色や形への嗜好性やその特性を活かした独特な表現をしており、Aさんの生涯発達を支えるであろう表現活動は、すでに萌芽していることがわかる。しかし、こうした発達初期にみられる独特な表現は、所属する集団メンバーや定型発達に照らし合わせることで、「表現」としてではなく、強いこだわり、あるいはその子どもの問題として捉えられてしまうことは少なくない。F先生と出会うまでのAさんの場合も、外界と関わる入口であったはずの色や形への関心や独自の関わり方を一時的に制約されてしまったことによって、表現すること自体が難しくなった事例だろう。

Aさんのように、障害特性として他者とのやり取りに困難さがある子どもとの関わりにおいては、一般的な方法や所属する集団のやり方に合わせることを求める前に、子どもの興味・関心を手がかりに、独自の表現方法や外界との関わり方に着目することが重要であると言える。また、子どもの独特な表現を理解し、独自の方法として解釈できる他者の存在や、その特定の他者との関係性の構築は、社会的コミュニケーションに困難さがある子どもの社会性の発達支援につながると考えられる。

V. G君のレゴ・LaQの遊びの展開からの検討

1. 目的と方法

発達障害の診断を受けているG君（小学3年生）は入学以来不登校の傾向にあったが外出が難しくなり、北陸学院大学の“あそび場JOJO”の出張として「いっしょに遊ぶ」訪問型学習支援が試みられた。G君の自宅をH青年が有償ボランティアの支援者として週1回2時間半程度訪問する。G君が不登校の多くの時間をYouTube動画の視聴とレゴ・LaQでの怪獣等の製作に使用していること、そしてG君に初めて会った時にH青年がG君のLaQ作品に抱いた驚きから、訪問支援の「一緒に遊ぶ」はレゴ・LaQの遊びを想定して始められた。第3回訪問でコマ撮り動画づくりの実

験をし第4回訪問でレゴのコマ撮り動画作品が制作された。

訪問型学習支援で他者と「一緒に遊ぶ」中でG君はレゴのコマ撮り動画づくりという新たな表現ツールを得ている。一連のG君のレゴ・LaQの動画を含む作品から表現活動の総合と展開について検討する。展開を引き出したG君と支援者H青年の関わりの分析は別稿に詳述する（大井ら2021）。

2. G君とレゴ・LaQの関わり

訪問開始までのG君とレゴ・LaQとの関わりをG君の母親から聴取した情報と提供された写真から概観する。G君は3歳で家にレゴを用意されたが使用せず、当時はニューブロック（学研）をつなげて線路のように使っていた。その後、レゴで説明書にある動物や家を作るようになったが、スカイツリーを高くし壊れると癇癇を起こしていた。ミニフィグ（レゴの人形）は年長時に外出先のレゴ専門店でみつけて購入しているがパーツを外してバラバラにするだけで、3年生になって用いるようになった。LaQは1年生で使い始め、その頃から外出にレゴ・LaQの製作物を携帯するようになった。1年生の終わり頃にG君の希望でインスタグラムにマンガを投稿するようになりレゴ・LaQの製作物の写真を投稿するようになった。写真（図2）はインスタグラムに投稿された2年生秋の作品で、LaQをつなげて戦闘機、戦車、ビル、炎を表し、おもちゃのドラゴンと組み合わせ『シン・ゴジラ』の1シーンと思われる場面をつくっている。写真（図3）は2年生冬、“あそび場JOJO”に持参したLaQの怪獣である。他児が遊ぶおもちゃを襲い、映像の再現と思われる。



図2. 「LaQとドラゴン」



図3. メガロドン

3. レゴのコマ撮り動画づくりへの展開経緯

支援者H青年の記録とG君の母親からの聴取によってレゴの動画づくりにつながるG君の姿を抽出する。訪問と訪問の間の1週間の姿を自分の時間として記す。

第1回訪問：G君は「怖い動画、見せていい？」と確認した上でワニが人を襲う映画の1シーンをタブレットでH青年に見せる。H青年が求めに応じて動画を見た後に手近にあったレゴで何気なく家をつくとG君が「家あるよ」と自身が製作したレゴの家を持ってくる。その時、母親が車中にあったLaQのゴジラを持ってきて、G君はゴジラで自分のレゴの家を襲い、続けてH青年のレゴの家に向かい、「どうする？」と訊く。H青年はミニフィグを立てて防衛軍にしゴジラがそれを倒す。H青年は次のミニフィグを立てゴジラがそれを倒す。4体のミニフィグで繰り返され、G君はタブレットで映画『ターミネーター』の動画を見始める。H青年が何気なく「レゴは？」と言うと、G君は「ターミネーター/レゴ」で検索し、レゴのコマ撮り動画のターミネーターをみつける。映画の場面をレゴのコマ撮りで再現する映像の存在をG君は既に知っており初めてではなかったのだが、この時の見方はいつにない集中の仕方であった。G君が映画監督になりたいと言っていることをH青年は母親から聞く。

自分の時間：LaQで怪獣をつくりペンライトで口の中を光らせようとしている。母親に写真に撮ってH青年に送るように言う。

第2回訪問：H青年が持参したビオランテ（怪獣）のおもちゃをきっかけに二人で紙粘土でビオランテをつくる。G君は顔をつくるのに眼前にあるビオランテのおもちゃではなく、タブレットの映像のビオランテを見る。

自分の時間：持っているミニフィグ4体を使い珍しくレゴでお寿司屋さんを作る（図4）。自分で写真に撮りH青年に「明日お寿司屋さん残っていたら遊ぼう」というメッセージと共に送る。

第3回訪問：H青年が到着する前に始めたレゴの宇宙船づくりを続ける。H青年にレゴのコマ撮り動画を見ようと誘い映画『タイタニック』のシーンのコマ撮り動画を見る。浸水の場面で「これ本



図4. ミニフィグ4体を用いた「お寿司屋さん」

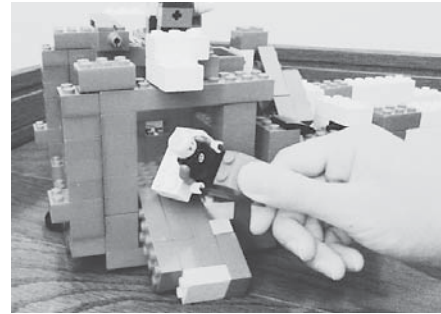


図5. 小型宇宙船を内蔵する巨大宇宙船

当の水？」と訊いたり途中に入る英語に「何言ってるかわからない」と言う。H青年が「こんな動画つくって見たら？」と言うと、H青年がカメラでの写真撮影用に作成し持参していたダンボール製の撮影ブースにレゴの宇宙船を置き、母親にスマートフォンで10枚程度の写真を撮らせる。途中でミニフィグ1体を加えている。H青年がスマートフォンの写真をスクロールさせて動画にする。

自分の時間：レゴで巨大宇宙船をつくる。カタバルトからミニフィグの乗る小型宇宙船が飛び出すところを写真（図5）に撮る。

第4回訪問：朝から作り始めたレゴの宇宙船をH青年に見せ、この宇宙船で動画づくりが始まる。動画『宇宙旅行』づくりを進めながらH青年は随時、動画づくりのポイントをG君に提供している。ストーリーを考えて紙に書き出すこと、監督・カメラマン等の役割を決めること、レゴの凸1つずつ動かして撮ること、宇宙船の片方の壁を外して船内を撮るという方法等である。撮影を進めながら、G君は最初に考えたストーリーにはなかった火星で乗組員が旗を立てるシーンを加えている。スマートフォンのアプリで動画に作成し、G君が動画を見ながら効果音や言葉を口ずさんでいたのでH青年の提案で動画の音入れのためにマイクで録音する。

自分の時間：H青年が作品に音を入れて編集したものがあるにも関わらず、音無しの動画『宇宙旅行』を祖父母に見せる。母親をカメラマンにして動画『トランスフォーマー』と『巨大海洋生物』を制作する。

第5回訪問：H青年が用意した三脚とリモートシャッターでG君が監督・カメラマンを兼ねて撮影する。レゴの箱をかき混ぜる音や車のエンジン音をマイクで録音して動画に音入れするがG君は「音を混ぜて」と言っており、採録した音に納得がいかないようである。

自分の時間：四角いレゴを二つ重ねて置いて墓を表しパーツのドアを立てて家を表すシンプルな設定で4体のミニフィグが動く『ゾンビ』を制作する。

G君はH青年と二人で活動する訪問の時間とそれ以外の「自分の時間」を連続させ、自分の表現活動を高次化させている。H青年は撮影ブースやリモート撮影の機材、音入れのマイク等の道具や素材を持参しG君の遊びの環境に選択肢を増やしている。用いるかどうかはG君に任されていて、持参したものがH青年の意図したように使われないことも許容されている。第3回の訪問でH青年は「つくって見たら？」とコマ撮り動画作成を提案するが、それはその瞬間にH青年に生まれた思い付きであった。その場には、レゴがあり、タブレットで見るレゴのコマ撮り動画があり、写真撮影用のブースを含む機材があった。レゴでの製作、動画を見る、写真撮影の3つは、それまでG君にとってもH青年にとっても別々の遊びであった。別の遊びのためのものが同時に「そこにある」ことで、H青年の中で「総合」され、動画をつくるという発想が生まれたわけである。環境にあるものが総合されて新しいものが生まれる創発的な展開をG君はH青年と共に体験することとなった。

4. G君制作のレゴのコマ撮り動画

G君の制作した動画について表1にまとめる。3週間の間に制作された6動画のうち2つは写真の保存がない。撮影には母親のスマートフォンが使われており写真のない2つはG君も母親も完成

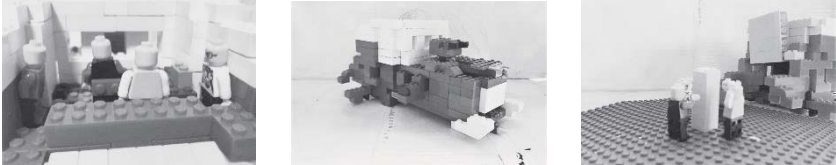
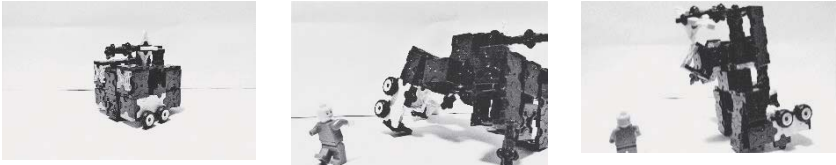

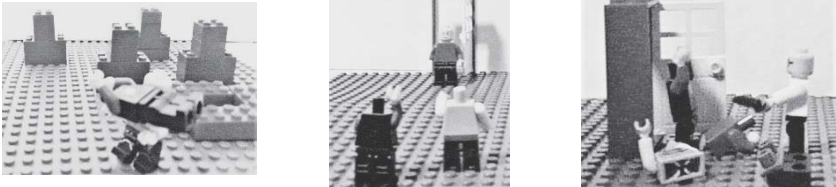
作品とっていなかったのだろう。うち一つは第5回訪問のリモートシャッターによる音付き動画である。リモートシャッターはその後の動画づくりに用いられておらず、母親にカメラマンを依頼してつくる動画づくりを続けている。第4回訪問の動画においてもG君は音無しの動画を選んでおり納得いかない音は受け入れられないことが推察される。

ミニフィグの使い方の変化を見る。第3回訪問での実験的な動画づくりで乗組員と思われる1体を途中参加させ、第4回の初めての動画づくりでは冒頭シーンは4人の乗組員の登場である。4人は並んで乗船し、火星に着くと宇宙船の後方がハッチとして開き乗組員が順に降り立つ。4人は丸くなり、真ん中に旗に見立てた長いレゴが1つ置かれ一斉にバンザイをする。再び並んで宇宙船に乗り込みハッチが閉まる。4人は常に同じように動いている。次作品の『トランスフォーマー』では、襲う人型ロボットと逃げる人という対の動きが描かれる。逃げる人はトランスフォーマーの方を見ながら手と足を動かし、「逃げる」様子が表現されている。トランスフォーマーも変体や移動だけでなく、背中からこん棒を抜いて振り下ろすという人らしい動きを与えられている。

さらに『巨大海洋生物』では4人の登場人物に異なる役割が振り当てられている。冒頭は4人が泳いでいるシーンで、一人が出現した巨大魚に飲み込まれる。3人は船で救出に向かい波で船が沈没する。海に吞まれる人、船の残骸につかまるが海に落ちる人、残骸に立って剣で魚と闘って勝利する人が描かれる。この作品でも船上を逃げる姿の表現がある。次の『ゾンビ』では、登場人物の4人には最初から役がある。遺体（最初のゾンビ）・墓場泥棒（二人目のゾンビ）、おばあさん（三人目のゾンビ）、おじいさんである。ストーリーは、「追いかけるー逃げる」と「倒すー倒される」の今までにも描かれてきた関係の繰り返しであるが、墓場泥棒が掘り起こした遺体を抱きかかえて運ぶという2体のミニフィグの新しい関係が描かれている。

映像に登場するモノの表現にも変化が見られる。第4回訪問の動画づくりに向けてG君は小型機が内蔵される宇宙船をつくるなど動画の動きを

表1. G君制作のレゴのコマ撮り動画

	あらすじ レゴ・LaQ の用いられ方 (動画使用写真から)
第3回訪問 『宇宙船』	ストーリーの詳細不明 写真(約10枚)の保存なし
第4回訪問 『宇宙旅行』 使用写真234枚 33秒の作品 (音付版も制作)	4人の乗組員が揃い宇宙船に乗り込んで火星に向かう。火星に降り立ち、4人で旗を立てバンザイする。地球に向かうため再び乗船する。 
自主制作 『トランスフォーマー』 使用写真32枚 8秒の作品	車型で進むトランスフォーマーが人をみつけると人型に変形して追いかけて、背中に仕込んだ“こん棒”を取り出して振り下ろし人を潰す。 
自主制作 『巨大海洋生物』 使用写真181枚 45秒の作品	4人が泳いでいると巨大魚が現れ一人が食べられる。3人は船で救出に向かう。波が船を襲い転覆し、船の残骸に上った一人が剣で魚の目を刺す。魚は死ぬ。 
第5回訪問 『トランスフォーマー』 8秒の音付の作品	車型から人型に変形するトランスフォーマー(LaQ)が人と闘う。 写真の保存なし / 三脚・リモートシャッターで一人撮影 / エンジン音等の身の周りの音を採録して使用
自主制作 『ゾンビ』 使用写真188枚 47秒の作品	墓泥棒が遺体を掘り起こし家に持ち帰る。遺体は首無しゾンビとなり泥棒を襲ってゾンビにする。二人のゾンビはお婆さんの家に行きお婆さんもゾンビになる。3人のゾンビはおじいさんを襲い、おじいさんの剣で倒される。 

想定してモノを準備していた。しかし『宇宙旅行』の制作が始まると宇宙船の動きより乗組員の動きが中心となっていく。旗を立てて全員でバンザイをするシーンが挿入されたりしている。ミニフィグをレゴの凸一つずつ動かし、ミニフィグのパーツをそれぞれに動かすことで人らしい動きになることにG君は心が動いたと想像される。動画作品のテーマはトランスフォーマーや巨大魚が人を襲うという映画シーンのアレンジであるが、映

画シーンにあるモノから人へとG君の関心が移ったことがうかがわれる。モノの表現にも工夫がされる。『巨大海洋生物』の青いビニールの動きによる波の表現は、第3回訪問で『タイタニック』のレゴ動画での「これ本当の水？」の疑問につながっている。また第4回訪問での『宇宙旅行』の背景に納得しないままであったことから生まれた工夫でもあろう。つくることによって次の課題が見出されるという循環で工夫が展開している。

『ゾンビ』では、墓、車、ベッド、家と登場するものは抽象的とも言える表現になっている。G君の動画づくりにおける関心はミニフィグの動きで表される人の動きや人の関係性に向いており、モノは省略されることによって、より高い表現性を帯びていく（曾和1995）。

5. コマ撮り動画づくり以降の遊びの変化

G君の動画づくり以降のレゴによる製作物の例を海賊船（図6）に見る。

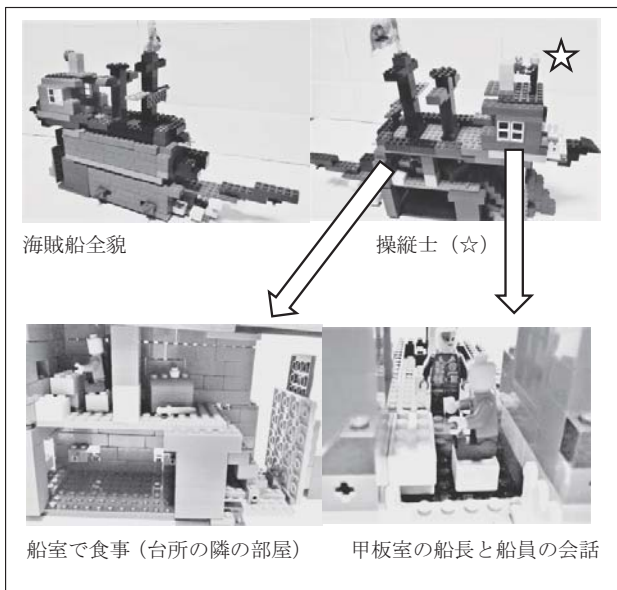


図6. 動画づくり後のレゴ製作「海賊船」

動画づくりのための製作ではないにも関わらず、海賊船の片面は壁で覆い片面は壁を外して内部が見えるようにつくられている。4体のミニフィグで、甲板室の上で舵を取る操縦士、甲板室の船長と報告する船員、台所の隣の船室で食事の船員とそれぞれに働く姿がつくり込まれている。人の行動を見ているのではなく、G君の目はその人の役割やその人の性格など内面に向いてきているようである。

さらにG君は、製作ではない遊びにもミニフィグを使うようになった。G君が1体、弟が1体のミニフィグを持ち、追いかけてたり戦ったりするごっこ遊びで、部屋の家具やG君がつくったレゴの海賊船などを舞台に2体のミニフィグが映画の1シーンの再現と思われるように動かされているという。

6. コマ撮り動画づくりがもたらしたもの

H青年の訪問型学習支援が始まった頃のG君のレゴのエピソードを整理すると、①おもちゃやLaQを使って映画『シン・ゴジラ』の一場面を絵のように表現しようとする（図2）、②ミニフィグを使い始めた（図4）、③LaQの怪獣でおもちゃを襲う（図3）、④レゴのコマ撮り動画による映画シーンの再現の存在を知ったことがあった。第1回訪問でG君はH青年にシン・ゴジラごっこを仕掛け、H青年はミニフィグを使って応じている。G君は既に自分の遊び方である①と③を使って、まだよく知らないH青年を探る。G君のシン・ゴジラごっこはゴジラが動き、建物等が壊れ、戦闘機等がゴジラと戦うものであったが、H青年は映画『シン・ゴジラ』の遊びであることを理解した上でミニフィグを使って参加する。②にあるようにG君はミニフィグを作品のパーツとして「置く」ことはしていたがH青年の動くものとしての使用は新鮮だったと想像される。H青年はこの時のG君のシン・ゴジラごっこに「おかしいとは思いますが引っ掛かります」と感じている。家で母親に遊び相手をさせる時にはG君の指示通りに母親が動くことを求めており、二人が対等に自分を表現し共同で遊びがつけられていくことをG君は経験してきていないと思われる。H青年のミニフィグでの応戦は、G君にとって『シン・ゴジラ』を話題として共有しながら自分とは異なる視点の提示であった。G君とH青年との関わりには「共有」と「異なる」がある。「共有」と「異なる」が共にあることが、G君のレゴ・LaQの遊びを展開させた原動力であったと思われる。その直後、レゴのコマ撮り動画で『ターミネーター』を見るG君は「黙り込んで集中して」見ていたとH青年は感じている。H青年のミニフィグ使いによってそれまで注意を向けていなかったミニフィグの動きに注意が向くようになったのではないかと想像される。

レゴのコマ撮り動画づくりは、時間をコントロールする表現活動である。時間を止めて複数のものを同時に空間に配置しなおすという作業を積み重ねることによって、G君は見慣れた映画のシーンに、今まで気付いていなかったことを見ることとなったと考えられる。また、G君は撮影に

おけるカメラワークによって同じものを異なる方向から見ることを体験している。今、見えているのとは異なる見え方を同時に実体験することは日常生活ではないが、多くの人は想像する力によってそれを行っている。発達特性として想像するのが苦手なG君にとって、異なる視点での見え方の体験は異なる視点を想像することを援ける可能性がある。

レゴのコマ撮り動画づくりは手間のかかる作業である。動画づくりで人の動きを体験したG君は、動画にしなくても、海賊船に乗る人たちそれぞれの動きや関わりをイメージし海賊船の物語をつくれるようになったようである。動画づくりを経て、レゴ・LaQを用いた製作は物づくりではなく物語づくりになってきていることが作品からうかがわれる。物語を展開する人の動きは、動画づくりでは時間を止めながら複数のミニフィグを同時に動かすことによって可能だが、一人で遊ぶ中ではできない。複数のミニフィグを同時に動かすには他者と「一緒に遊ぶ」ことが必要で、G君は弟とし始めている。弟とのミニフィグでの戦いごっこは、映画のシーンという「共有」と弟という他者による「異なる」が併存する二人の共同製作である。

また、G君はレゴのコマ撮り動画づくりによっても他者との協働を体験している。動画を制作するという明確な目的が共有され、監督、カメラマン等の役割分担によって自分一人ではできないことが実現していく協働の体験は、G君にとって初めてであったかもしれない。日常生活では指示や依頼によって人を動かしてはいる。しかし、多くは周りの人の読み取りに負っており、G君は人を動かすのに暴れることが少なくなかった。H青年が用意したりモートシャッターと三脚をG君は以降の動画づくりに用いていないのは自身が監督となり母親をカメラマンとする協働が楽しいからではないかと考える。母親もまたカメラマンの役割でG君との共同制作を楽しんでおり、ミニフィグを用いたG君と弟との共同によるごっこ遊びと共に、G君と家族の関係が協働的になってきているようだ。

VI. 総合考察

以上の事例を踏まえて、Ⅱ章で見た「表現行為のモデル」の5つの要素とAさん、G君の表現を照らし合わせてみたい。

まず、AさんとG君の表現過程は、1.「行為と知覚のサイクル」ないしは、2.「内面の表出」が中心で、3.「行為と省察のサイクル」や4.「パーソナルな表現としての行為と省察のサイクル」などは行われていないように見える。アール・ブリュット、アウトサイダー・アートと呼ばれる、正規の美術教育を受けていない作家たちの表現過程は、このように1. 2. の過程が中心となることが知られている（服部2003、高橋2019など）。AさんとG君、そして、アール・ブリュット、アウトサイダー・アートの作家たちの表現過程と、学校での図工・美術教育の活動との違いの一つは、3. や4. の過程の有無、即ち、自らの表現行為に対する振り返りや、特定の他者への発信を伴っているかどうかにある。

それでは、AさんとG君の表現過程に3. や4. の過程が全く無いと言い切れるだろうか。Ⅳ章とⅤ章で取り上げた事例内のエピソードをもう少し掘り下げて見てみよう。Aさんが重度の知的障がいと診断され、母親がショックのあまり毎日泣いて過ごしていた際、Aさんが「泣き顔」と「笑顔」の絵を描き、「泣き顔」に×をつけた絵を母親に見せた場面は、Aさんの表現過程が、4. 「パーソナルな表現としての行為と省察のサイクル」へ発展している。また、Aさんは、小学校5・6年生ぐらいから人間を描き出した。代表作の「Peace」は、小学校6年生時に、同時多発テロをテレビで見た後に描いた作品である。このエピソードから、ここで生まれた代表作「Peace」は、Aさんの表現過程が3. 「行為と省察のサイクル」を経て生まれた作品であると推測される。G君の場合は、レゴでの製作からレゴのコマ撮り動画づくりへと表現を変化させた場面で、動画づくりという時間軸を考察しながら制作するようになったという点で、2. 「内面の表出」、3. 「行為と省察のサイクル」へと、表現過程が変化すると見受けられる。また、G君がレゴのコマ撮り動画づくりによって他者との協働関係を体験したことが4. 「パーソナルな表現としての行為と省察

のサイクル」と言えるかどうかは検証が必要であるが、他者を巻き込み始めたという点で、パーソナルな表現へと表現過程が変化したと言えよう。このように、子どもの表現活動を単に「表現」と捉えるのではなく、5つの表現過程として見ると、子どもの表現を通じての社会参加の様相の変化がわかる。その変化は、子どもが今、どのように社会とつながろうとしているかを示し、支援の手掛かりを示すものと考えられる。

本研究では、異なる生育歴、教育歴をもつAさんとG君が、障害特性として社会的コミュニケーション、他者とのやりとりによってそれぞれの難しさをもちながら、生活の場においてそれぞれに他者に向かう瞬間があること、その時には自分の環境において見出してきた方法によって他者に向けて自分を表現するという共通点に注目した。その瞬間に、周りにそれを表現として捉え、真摯に応答する人がいることによって、子どもの表現は社会を巻き込み、社会的なものへと変化していく。「絵ばかり描いている」「YouTubeばかり見ている」「レゴでしか遊ばない」と、その子どもがその環境において見出した表現方法に対して大人が目を閉じてしまっていないだろうか。何を描いているのか、何を見ているのか、何を感じているのか、何をつくろうとしているのか、子どもの表現に対して心を向かわすことができない大人たちが子どもの表現を子ども個人の中に追いやってしまうことが多いのではないと思われる。保育・教育の現場では、「(その活動・遊びが) 好きなんだね」と一見許容しているように見えながら、保育者・教師のさせたいことの「褒美」として絵を描くことやYouTubeを見ることやレゴで遊ぶことが許されるという設定が見られる。他者へと開かれていくはずの子どもの表現のツールであるものが、子どもを動かす大人の手段に使われるなら、子どもはそこに逃げ込むだけで他者に向かう表現とはなっていないだろう。新垣・浦崎(2010)は、自閉症児の小集団で各自が好きなことをしてもよい何も設定しない「好きなこと時間」において子どもたちが徐々に自分の世界を展開しながら相手の世界にも及んでいきお互いの関わりも生まれたことを報告している。そこでの大人の役割は、安心して好きなことが取り組める場と時間の安定供

給と互いに自然に関われる状況を作ることであった。子どもの表現を表現たらしめ、その発達を支援するためには、これに対する他者の応答が鍵となる。子どもがその表現で何を伝えているかといった子どもの内面に応答しよう、認めようとする志向性だけでは十分ではなく、その子どもの表現の方法に心を動かし、子どものやり方を尊重し、表現のツールとして保障するという具体的な他者の応答が重要なことをAさんとG君の事例は示している。

VII. 提言と展望

支援が必要な子どもたちがいるのが当り前の保育・教育において、それぞれの子どもの「表現活動」からその子の社会参加の様相の変化を捉えることで、支援の手がかりを得ることができる。また、子どもの表現活動に対する、AさんにとってのF先生、G君にとってのHさんのような「他者」による応答が、子どもの表現をさらに社会的なものに引き上げていく。子どもの行動特性を障害特性としてだけ捉えるのではなく、子どもの「好み」や「興味・関心」として捉え、子どもが外界と関わり、自分自身を表現するための糸口として見る視点が必要だといえる。

保護者と保護者以外の重要な「他者」の記録や聴き取りから、子どもと関わるどのような人が、いつ、どのように、子どもの表現活動に関する重要な気づきをしたのかを丁寧に分析することによって、保育や幼児教育、学校教育現場において求められている人的環境について検討することが、子どもの行動を多面的に捉える専門性の高い支援者の育成と、インクルーシブ保育・教育の真の実現に資すると考える。

〈引用文献〉

- 新垣香代子・浦崎武(2010) 学童期における高機能自閉症児と他者との関係性を育てる試みー自立活動「好きなこと時間」を通して、琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要1 41-53.
- 石井正子(2010) 日本における統合保育の進展と研究動向 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要19 14-28
- 大井佳子・橋爪文太・田中早苗(2021) 訪問型学習支援における遊び文脈での対話的関係の形成 北陸学院大

学・北陸学院大学短期大学部研究紀要13

岡田猛 (2013) 芸術表現の捉え方についての一考察：「芸術の認知科学」特集号の序に代えて．認知科学20-1 10-18．日本認知科学会

曾和光代．(1995) 視覚と身体による表現の一考察．神戸親和女子大学児童教育学研究14 1-19.

高橋健一郎 (2019) 障害者の芸術活動に関する研究の動向と課題：共生社会形成に向けた文化資源としての視点から 聖徳大学研究紀要 聖徳大学30聖徳大学短期大学部52 7-14.

服部正 (2003) アウトサイダー・アート：現代美術が忘れた「芸術」光文社

別府悦子・大井佳子・水野友有・谷昌代・ダーリンブル規子・平野華織・山田丈美・齊藤英俊・西垣吉之 (2020) 統合保育からインクルーシブ保育への展開のための実践的視点－大学間連携共同研究(1)－中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要21 1－12.

付記

本研究は中部学院大学と北陸学院大学との共同研究であり、2019年度中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要に大学間連携共同研究(1)～(3)としてまとめたものに続く大学間連携共同研究(4)に該当する。本研究には、2020年度中部学院大学・中部学院大学短期大学部特別研究費および北陸学院大学共同研究費の助成を受けており、研究代表者の中部学院大学別府悦子先生、北陸学院大学中島賢介先生に感謝申し上げます。

また、事例についてご協力いただきましたAさんとそのご家族、G君とそのご家族、Hさんに深く感謝申し上げます。